

Política de avaliação externa

“se correr o bicho pega, se ficar o bicho come”¹

*Zelir Salete Lago Busato**
*José Jackson Reis dos Santos***

Resumo

O presente texto discute e analisa uma das políticas de avaliação externa do Ministério da Educação (MEC) e algumas de suas implicações nos cursos de licenciatura, em nível de graduação. Propõe-se, também, com base nessa política de avaliação, tecer-lhe críticas pelo modo como vem sendo construída e implementada. No decorrer do texto, fazem-se comentários acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9 394/96 (LDBEN) e da resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, de 18 de fevereiro de 2002. Finalizando, apresentam-se algumas proposições, considerando as legislações vigentes e as condições concretas do contexto do curso de Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), reafirmando a necessidade de se construir e desenvolver um processo emancipatório de avaliação.

Palavras-chave: avaliação, formação profissional, políticas educacionais.

* Professora do curso de Letras da Universidade de Passo Fundo e mestranda em Educação na UPF.

** Pedagogo (Uneb/BA) e mestrando em Educação (UPF/RS).

¹ Este texto se apresenta como trabalho final da disciplina Teoria e Sistematização do Ensino, ministrada pelo professor doutor Oswaldo Alonso Rays, no primeiro semestre de 2002, no curso de Mestrado em Educação – Faed/UPF.

Entre o legal e o concreto: algumas perspectivas

Há décadas, a educação brasileira vem demandando a necessidade de formação de qualidade para todos os profissionais que nela atuam: uma formação que não fique presa apenas ao processo inicial em nível de graduação em licenciatura, mas que possa se desenvolver ao longo da vida, em outras palavras, de forma continuada.

Pela atual política educacional brasileira, sabemos que a concretização de políticas de formação de professores com qualidade e, efetivamente, eficiente e competente, não é prioridade visto que o interesse do governo brasileiro é prestar contas ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional dos acordos feitos com base essencialmente quantitativa para poder garantir e implementar as ações e os interesses internacionais na sociedade brasileira e, além disso, executar as ações *para inglês ver*. Quando iremos, concretamente, (re)construir a educação e a formação dos profissionais como direito social? Sobre essa inquietação, Gentili (1995, p. 247-248) chama atenção para a educação como direito social ou como privilégio e também para a ampliação das condições materiais necessárias à construção da qualidade educacional tão almejada, mas pouco vivenciada. Em suas palavras, admoesta:

A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de *cidadania* fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os as-

seguram é pouco menos que um exercício de cinismo. Quando um “direito” é apenas um atributo do qual goza uma minoria (tal é o caso, em nossos países latino-americanos, da educação, da saúde, da seguridade, da vida etc.), a palavra mais correta para designá-lo é “privilégio”.

No Brasil, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9 394/96) e a aprovação da resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação,² reiniciamos, na UPF, um processo de debates, análises e reconstruções coletivas voltado às perspectivas anunciadas nas referidas legislações, no tocante à formação docente dos futuros profissionais e à qualidade dessa formação.

Por mais que não apresente tantos avanços, a LDBEN atual, em seus artigos 61 e 62, retoma e recoloca, no palco educacional, discussões em torno da formação docente.

Art. 61 – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, e graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério, na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

No ano de 1998, tornou-se novamente preocupação na UPF repensar, reconstruir e articular as políticas educacionais para a formação de docentes da educação básica em licenciatura plena. As discussões, a princípio, desenvolveram-se em pequenos grupos, especialmente com profissionais da instituição que atuam nas áreas de prática de ensino e estágio supervisionado e de

fundamentos pedagógicos das diferentes licenciaturas. Essas duas áreas vinculam-se, pedagógica e administrativamente, à Faculdade de Educação (Faed) da UPF.

Na década de 1980, na UPF, a necessidade de revitalizar os cursos de licenciatura era notória, tendo se tornado um momento rico em que muitos grupos de estudo se constituíram, objetivando discussões e qualificação profissional, fato que contradiz ter sido esse decênio a década perdida da educação, segundo alguns estudiosos. Há documentos na UPF que comprovam muitos dos movimentos realizados antes mesmo de a LDBEN nº 9 394/96 impor às universidades brasileiras a reconstrução curricular desses cursos, a exemplo de movimentos locais, regionais, estaduais e nacionais agregados à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e à Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais de Ensino (Aesufope). Dessas mobilizações internas e externas resultou um projeto de capacitação docente na UPF, objetivando a continuidade de estudos em nível de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*).

De outro modo, como um dos desdobramentos da LDBEN nº 9 394/96, no artigo 1º da resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, evidencia-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”. Quanto a essa formação docente, em diversos fóruns regionais e nacionais, as DCN incorporaram a intenção já

propugnada na “nova” LDBEN. Os incisos I e II, artigo 7º, para citar apenas alguns, das diretrizes visualizam claramente a nossa assertiva:

I – a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II – as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.

Como mais uma estratégia na definição do perfil dos profissionais que se pretende *formar* nas diferentes licenciaturas, o Ministério de Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais (Inep), utiliza-se do Exame Nacional de Cursos,³ mais conhecido como “Provão”, para colocar as universidades em uma *camisa-de-força* (“Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come...”). O perfil determinado para os profissionais do curso de Letras, por exemplo, traz consigo a perspectiva de padronização.

Além disso, o Provão, construído em nível nacional, acaba impondo aos estudantes brasileiros os conteúdos curriculares que devem ser trabalhados em todas as instituições de ensino superior do país, independentemente do contexto em que os futuros profissionais irão atuar, uma vez que, no cotidiano das universidades, a preocupação passou a ser em torno da avaliação dos cursos em conceitos (A, B, C, D e E) ao invés de se reconstruírem e implementarem alternativas objetivando um aprendizado crítico-significativo nas diferentes áreas do saber.

Dessa forma, a presença do Provão, como política de avaliação externa, acelerou nas instituições uma preocupação extremamente conteudista e, na maioria dos

casos, desvinculada da prática pedagógica concreta. As universidades, cada vez mais, vão perdendo sua autonomia em preparar profissionais habilitados nas diferentes áreas do saber, já que, em função desse tipo de avaliação, muitas delas passaram a oferecer também “cursinhos”, tipo pré-provões, com a finalidade de garantir-se como instituição autorizada e reconhecida pelo MEC.

Pelo perfil dos profissionais dos cursos de Letras, apresentado na *Revista do Provão* (2002, p. 13), é possível identificar e compreender como o currículo está sendo pensado. Ao concluir o curso, todo profissional formado em Letras deverá possuir:

- a) capacidade de organizar, expressar e comunicar o pensamento em situações formais e em língua culta;
- b) capacidade de analisar as diferentes teorias que fundamentam as investigações sobre a linguagem;
- c) domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem;
- d) capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua, em particular, da língua portuguesa;
- e) domínio ativo e crítico de um repertório representativo de literatura em língua portuguesa e capacidade de identificar relações intertextuais com obras de literatura universal;
- f) domínio do conhecimento histórico e teórico necessário para refletir sobre as condições sob as quais a expressão linguística se torna literatura;
- g) domínio de repertório de termos especializados com os quais se pode discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua e da literatura;
- h) capacidade de desempenhar papel de multiplicador, visando à formação de leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros;
- i) atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento na área e a utilização de novas tecnologias.

Analisando brevemente esses itens, percebemos a ausência de discussões teórico-metodológico-pedagógicas que deveriam estar presentes durante todo o curso de formação inicial de professores. Ausenta-se também nesse perfil a importância da pesquisa ao longo do curso como trabalho de caráter científico e não meramente como iniciação científica, que muitas vezes se dedica a trabalhar simplesmente técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). A tríplice dimensão da universidade (ensino, pesquisa e extensão), nesse caso específico, mais uma vez vai perdendo a sua unidade.

De acordo com a resolução do CNE/CP nº 01, artigo 2º, que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a organização curricular de cada instituição de ensino superior, além de observar e considerar os artigos 12 e 13 da LDBEN nº 9 394/96, deverá levar em consideração os seguintes aspectos:

- I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II – o acolhimento e o trato da diversidade;
- III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV – o aprimoramento em práticas investigativas;
- V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalhos em equipes.

Poderíamos aqui levantar diversos questionamentos: no processo de ensino, que elementos evidenciam ser a aprendizagem o seu objetivo principal? Que condições são oportunizadas para o desenvolvimento de práticas investigativas no cotidiano das escolas? O que entendemos por “diversidade”? Vamos apenas acolher e tratar a diver-

cidade? Não seria necessário pensar um currículo multicultural para garantir a inclusão de todos? Que atividades culturais as instituições públicas proporcionam para que todos possam participar? As tecnologias da informação e da comunicação, atualmente, contribuem para a exclusão ou para a inclusão? Como podemos pensar as novas tecnologias na perspectiva da inclusão? Como pensar os meios de informação e de comunicação para libertação do ser humano? Que perspectivas de trabalho em equipe realizamos quando a maioria das agências formadores tem dificuldade em trabalhar coletivamente? Como trabalhar com as diferenças, quando a maior parte dos discursos e das práticas vigentes é para a homogeneização?

Outra questão de fundo nesse nosso panorama de discussão e análises é: como podemos pensar, construir e vivenciar um currículo diferenciado, no Brasil, quando a atual política de avaliação⁴ externa do Ministério de Educação, através do Provão, anuncia um perfil comum para os profissionais dos diferentes cursos de licenciatura, em nosso caso específico, os cursos de letras? Não seria contraditório ao que os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam, referindo-se ao respeito às diferenças e às diversidades culturais?

É importante frisar que não somos, secretariamente, contra a política de avaliação externa. Contrapomo-nos, sim, ao modo como a avaliação vem sendo realizada. Um dos grandes motivos de contraposição é que todos os cursos, independentemente do estado brasileiro, passaram a ser iguais. E mais: a forma e as intenções do Provão são definidas pelo MEC ou grupo de intelectuais, em gabinetes. As universidades

não participam da discussão, nem da construção dos instrumentos de avaliação; são apenas obrigadas a aplicar os testes. Perdeu-se, com isso, o caráter de processualidade da avaliação. Esta passou a ser meramente produto e, como sabemos, não pode simplesmente nele se pautar, visto que processo e produto caminham, dialeticamente, juntos. Exames, provas e quaisquer outros instrumentos podem ser meios para identificar e reencaminhar aquilo que é necessário para qualificar o processo educacional, mas nunca fins em si mesmos. As próprias DCN visualizam essa idéia, considerando a avaliação

como parte integrante do processo de formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (Art. 3º, Inc. II, alínea d, da resolução nº 01 CNE/CP, de 18/02/02).

A avaliação, para as DCN, “deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais em condições de iniciar a carreira” (Art. 5, Inc. V, da resolução nº 01 CNE/CP, de 18/02/02). Notamos que concepções e finalidades de avaliação bem diferentes estão em jogo. Há um certo descompasso entre as DCN e o próprio Provão.

Elucidando nosso posicionamento, pensamos ser necessário apresentar a concepção de políticas públicas com a qual trabalhamos, por mais que estejamos tratando aqui de políticas de avaliação.⁵

“A concepção de política pública coerente com o que estamos defendendo, entende, de um lado, a sociedade como definidora; de outro, o Estado como implementador”

(Oliveira, 2001, p. 93). Nesses termos, é importante visualizar que a concepção de política do MEC, por mais que tratemos aqui de política de avaliação externa, precisa ser reconstruída, ressignificada, uma vez que localiza as instituições de ensino superior meramente como objetos a serem usados como meios para alcançar os objetivos do MEC. Clareando a concepção de política que acreditamos ser mais coerente com o tempo em que vivemos, Boneti (1997, p. 187) assim se expressa:

Política pública é a ação que nasce no contexto social, mas que passa pela esfera estatal como decisão de intervenção pública na realidade econômica e social. Política pública é o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento ou redirecionamento dos rumos dos investimentos na escala social e produtiva da sociedade. Neste caso, o Estado se apresenta apenas como agente repassador à sociedade civil das decisões saídas do âmbito de correlação de forças travadas entre os agentes do poder.

A política de avaliação externa do MEC, como se apresenta, desautoriza as universidades do seu papel de produtora do saber quando detém, para si, o papel definidor dos conhecimentos que devem ser desenvolvidos nos cursos de licenciatura e outras áreas.

Na *Revista do Provão*, Ramos (2002, p. 24) explicita que esse instrumento “mostrou a enorme vantagem das instituições públicas sobre as particulares. No último exame, por exemplo, com exceção da PUC-Rio, as dez melhores instituições são públicas”. Para nós, essa constatação exemplifica ainda a decadência da educação básica/pública no Brasil. Pelo que demonstram as pesquisas, quem consegue ingressar nas universidades públicas brasileiras (fede-

rais, estaduais) são os estudantes da educação básica que tiveram as melhores oportunidades de escolarização, geralmente filhos da classe média e média alta do Brasil, cujos estudos ocorreram, via de regra, em escolas particulares.

Mesquita (2002, p. 25), tecendo comentários sobre o Provão, anuncia que

o maior acerto dele está no processo da busca da qualidade (ainda questionável) que ele mesmo iniciou, motivando uma corrida direcionada à formação de um profissional com melhor nível, objetivo só realizável por meio de investimentos na qualidade do corpo docente (maior número de mestres e doutores), da atualização curricular, da modernização de laboratórios e bibliotecas, entre outras medidas.

Por mais que o Provão tenha pressionado as universidades brasileiras para a qualificação dos cursos de graduação, do corpo docente e a melhoria dos espaços físicos nos estabelecimentos de ensino, não podemos jamais perder de vista um dos seus grandes objetivos: recuperar a credibilidade das instituições brasileiras. Com essa recuperação, a procura dos investidores internacionais será maior, e, conseqüentemente, será mais fácil privatizá-las (federais e estaduais), transformando, dessa forma, a educação em mercadoria (processo que há tempos vem acontecendo).

Faz-se mister lembrar que as universidades públicas hoje vêm sofrendo um processo de sucateamento: inexistência de investimentos na formação continuada dos profissionais, permanência de contratos temporários (do tipo *tapa buraco*) ao invés de concursos públicos, salários irrisórios, sérios problemas de infra-estrutura, entre tantos outros. Essas informações são importantes a fim de que percebamos que os dados, os números, os resultados do Provão não mostram a precariedade em que boa

parte das instituições públicas brasileiras de ensino superior vive.

De outro modo, nas universidades comunitárias, como é o caso da UPF, a presença de estudantes está condicionada ao pagamento direto da mensalidade. Nas licenciaturas, por exemplo, os dados apontados pela comissão do MEC, ao avaliar as condições de oferta dos cursos, ficam entre bom e muito bom. No entanto, no que se refere aos conhecimentos e habilidades dos alunos, os resultados já não são os mesmos.

Essas informações nos levam a outras constatações, se analisadas as condições em que esses alunos freqüentam o curso, o que nos possibilita perceber por que isso ocorre. É, pois, imprescindível dizer que a grande maioria desses nossos alunos das licenciaturas (todas no turno da noite) já não são estudantes que trabalham, mas sim trabalhadores que estudam. Destes, muitos fizeram exames supletivos, sem tempo, por isso mesmo, de construir nem de incorporar conhecimentos e habilidades necessários para ingressar no curso; grande número mora em localidades fora da sede dos campi da UPF, o que lhes dificulta acesso à biblioteca, grupos de estudo, de pesquisa; a grande maioria estudou em escola pública que, de acordo com dados do IBGE, não apresenta a qualidade que deveria ter; muitos outros optam pelos cursos de licenciatura por se sentirem sem condições de ingressar em cursos mais disputados, haja vista suas precárias condições socioeconômicas, seus poucos conhecimentos construídos na educação básica etc.

Diante dessas constatações, perguntamo-nos: é possível, como faz o Provão, igua-

lar e homogeneizar as diferenças? É possível continuar legitimando e executando políticas de avaliação que são distantes dos sujeitos concretos⁷ com os quais convivemos cotidianamente? Que alternativas podemos construir para garantir às classes populares, que fazem sua formação básica em escolas públicas, continuarem seus estudos também em universidades públicas? Que possibilidades há de pensarmos a melhoria da qualidade educacional das nossas escolas públicas? Essas e outras inquietações, se bem analisadas, poderão contribuir para requalificar o processo de avaliação que vem sendo desenvolvido em nosso país.

Práxis: olhares propositivos⁸

Não querendo legitimar a mesma lógica de avaliação do MEC, há aproximadamente oito anos, como coordenadora da área de Prática de Ensino e Estágios, lotada na Faed/UPF e como professora de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e supervisora de estágio no curso de Letras/IFCH/UPF, muitas preocupações têm permeado nossas ações-reflexões-ações. Dentre essas destacaremos algumas: como acompanhar o processo de construção do conhecimento desenvolvido pelos futuros profissionais do curso de Letras da UPF? Que mecanismos precisamos construir para dar conta de um acompanhamento sistemático de todo o processo desenvolvido durante o curso? Como nos organizaremos para que o estágio dos futuros profissionais seja um momento de (re)construção do aprendizado? Enquanto professores formadores, como estaremos nos avaliando e ressignificando a nossa prática? Que ava-

liação dará conta da totalidade das relações estabelecidas com a instituição formadora? Como articular currículo e avaliação, de modo que esta não seja entendida como algo externo àquele?

Tendo como base esses questionamentos (entre tantos outros que poderíamos citar) e sabendo-se das condições concretas em que trabalhamos, pensamos algumas alternativas possíveis de serem asseguradas como momentos significativos e necessários com a finalidade de encontrarmos superações no percurso que aos poucos íamos e vamos construindo.

Considerando as legislações vigentes, a Prática de Ensino do curso de Letras da UPF busca, dentro dos seus limites e de suas possibilidades, propor e concretizar alternativas teórico-metodológico-pedagógicas que possam, no mínimo, partir dos sujeitos concretos envolvidos nessa formação profissional. Nesse sentido, em exaustivas sessões de avaliação do processo, definimos algumas propostas iniciais, quais sejam:

- a) construir e definir, em conjunto com todos os sujeitos (estudantes, professores, comunidade, coordenação, direção...), instrumentos de avaliação que possam dar conta da totalidade das ações a serem desenvolvidas no curso;
- b) garantir, no espaço da Prática de Ensino do curso de Letras e das demais licenciaturas, um processo de formação continuada, tendo a observação da própria prática como objeto de investigação, ou seja, os indicativos oriundos da ação de cada educador formador serão agrupados, categorizados, teorizados, possibilitando transforma-

ções qualitativas da prática pedagógica de cada sujeito envolvido;

- c) constituir grupos de estudo, de pesquisa com estudantes e futuros estagiários ao longo do curso. Nesse sentido, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado deverão caminhar juntos de forma que um realmente e ressignifique, permanentemente, o outro;
- d) garantir que os profissionais do curso de Letras, independentemente de ser graduado, especialista, mestre ou doutor, participem de grupos de estudo e de pesquisa, publicando e divulgando os resultados das pesquisas desenvolvidas e dos estudos realizados;
- e) assegurar que os coordenadores de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado sejam os condutores dos grupos de estagiários, com tempos e espaços definidos para formação, observação, discussão, teorização, reencaminhamentos das práticas pedagógicas;
- f) desenvolver as Práticas de Ensino através da construção de um projeto de pesquisa⁹ que terá início nos primeiros semestres do curso e será reconstruído e desenvolvido em tempos e espaços definidos em comum acordo com os estagiários, escolas-campo, comunidade local, entre outros;
- g) garantir a participação dos professores das escolas-campo e das coordenações pedagógicas dessas escolas, no processo de construção, de desenvolvimento, de avaliação do projeto de pesquisa.

Esses encaminhamentos fazem parte de um processo interno de avaliação que estamos desenvolvendo na Prática de Ensino do curso de Letras/UPF. Indubitavelmente, esse processo de construção democrática não comunga com as idéias explícitas na política de avaliação externa do MEC.

Desse modo, querer que a nossa avaliação seja diferente daquela que estamos criticando significa encontrar formas emancipatórias de avaliar em processo, considerando a totalidade das relações e não um fato isoladamente. Pela nossa experiência, é preciso, assim, envolver o maior número possível de sujeitos: professores, educandos, coordenação, pais, comunidade, funcionários. na construção e na definição dos diversos instrumentos de avaliação, o que implicará maior comprometimento de todos.

Indo ao encontro do que estamos explicitando, Saul (2000), referindo-se à avaliação emancipatória, diz que esta apresenta três características centrais: processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando a transformá-la. Por essas características, constatamos que o “compromisso principal da nossa avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação” (Saul, 2000, p. 61). E nas palavras de Esteban (2001, p. 126),

o redimensionamento do conceito de avaliação escolar, articulado pelo compromisso com a democratização do ato pedagógico, tem como característica ser uma atividade mais participativa, desenvolvida através de um processo contínuo. Deste ponto de vista, a teoria sobre a avaliação precisa assinalar, para a atividade docente, estratégias que possam ajudar alunos/as e professores/as a compreender e intervir no processo coletivo de construção de conhecimento.

Parafraseando Demo, além de ser necessário perguntar-se sempre sobre que parâmetros teóricos e políticos se faz a avaliação em qualquer instância, é fundamental conjugá-la com a aprendizagem, uma vez que esse é seu significado essencial. “Se a avaliação não contribuir para a aprendizagem é trabalho perdido e, acima de tudo, trabalho perverso” (Demo, 1999, p. 36). Continua: “Todo processo avaliativo pode e deve ser questionado” (p. 36), buscando sempre (re)construir e vivenciar processos avaliativos como elementos construtores da aprendizagem numa perspectiva dialética de incorporação e de temporalidade.

Para não concluir: entre fios e redes sociais

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito [...] e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito [...] e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue se vá tecendo, entre todos os galos.
[...]

Nas palavras do exímio João Cabral de Melo Neto, no texto *Tecendo a manhã*, pensamos ser oportuno ratificar a nossa defesa por uma construção de qualidade que realmente seja como uma *teia* entre todos os sujeitos envolvidos: educadores, educandos, equipe diretiva, pais, coordenação pedagógica... As nossas construções, as nossas utopias podem e devem continuar perpassando nos diferentes grupos em que atuamos: por que não pensarmos que é possível, sim, propor e viver outra educação, outra formação inicial e continuada, outras formas de avaliação voltadas à

emancipação e à construção crítico-significativa da aprendizagem?

Se outros galos se juntarem a nós, se outros gritos forem lançados nas ruas, nas vilas, nas escolas, nas famílias... será possível reencontrar a pedagogia da esperança, a pedagogia da humanização, a pedagogia da qualidade em educação. Nesse sentido, é preciso sempre cruzar os fios de sol, cruzar os nossos gritos, cruzar a luta comum que buscamos concretizar por outro projeto de sociedade e de mundo.

Referências bibliográficas

BONETI, L. W (Coord.). *Educação, exclusão e cidadania*. Ijuí: Unijuí, 1997.

_____. *O silêncio das águas: políticas públicas, meio ambiente e exclusão social*. Ijuí: Unijuí, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2000.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9 394/96*.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

DEMO, P. *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. Campinas: Autores Associados, 1999.

ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MELO NETO, J. Cabral de. *Poesias completas*. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

MESQUITA, J. C. A. S. *Seis anos de sucesso*. *Revista do Provão*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, n. 7, 2002.

OLIVEIRA, L. M. de. *A gestão das políticas públicas do lazer no Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado) - Unijuí, Ijuí, 2001.

RAMOS, M. N. Um instrumento de avaliação. *Revista do Provão*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, n. 7, 2002.

RAYS, O. A. *Trabalho pedagógico: hipóteses de ação didática*. Santa Maria: Pallotti, 2000.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIANNA, H. M. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, L. C de (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 63-88.

Notas

² A resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação/CP, aprovada no dia 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

³ De acordo com a *Revista do Provão* 2002, o Exame Nacional de Cursos (Provão) analisa a qualidade da educação superior pelo ponto de vista dos alunos, isto é, identifica os conhecimentos transmitidos durante o curso e a capacidade de aprendizado dos estudantes, ao passo que a Avaliação das Condições de Ensino (como também política de avaliação externa do MEC) verifica como essa qualidade está sendo obtida em termos físicos e estruturais de cada curso avaliado. Esta última avaliação é realizada *in loco* por dois profissionais coordenados pelo Inep, que vão a campo para verificar a qualificação profissional (titulação) do corpo docente, a organização didático-pedagógico e as instalações físicas da instituição.

⁴ Neste artigo, não trabalharemos com todas as políticas de avaliação externa do Ministério de Educação. Para esse momento, estaremos dando ênfase apenas ao Provão pela efervescência que causou nas licenciaturas e demais cursos das universidades brasileiras.

⁵ De acordo com Vianna (2002, p. 63), as políticas de avaliação do MEC, desenvolvidas ao longo da década de 90, são, basicamente, três: Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (Seab-1990), Exame Nacional de Cursos (Provão-1996) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem - 1999).

⁶ A expressão "ainda questionável" foi acrescentada por nós.

⁷ Estamos compreendendo como sujeitos concretos a perspectiva de Rays (2000, p. 53): "O aluno concreto é entendido uma síntese de múltiplas relações socio-culturais e ideológicas em transformação."

⁸ Traremos exemplos do curso de Letras do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) pelo fato de um dos autores do texto (Zelir Salete Lago Busato) atuar como professora de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Supervisora de Estágio no curso de Letras, além de coordenadora da área de Prática de Ensino e Estágios na Faculdade de Educação (Faed/UPF)

⁹ Podemos pensar, a título de exemplificação, em agrupar os estagiários por grupos temáticos: a) Produção Textual; b) Práticas Leitoras; c) Arte de Contar, Ler, Escrever e Ouvir Histórias; d) Poesia e Arte; e) Multimeios Educativos etc. Um dos objetivos do

estágio poderia ser a institucionalização, nas escolas-campo, de políticas de leitura, de escrita e reescrita de textos. Nesse caso, seriam oferecidos cursos, a partir das condições concretas das escolas-campo, para educandos e profissionais envolvidos com práticas de leitura e produção textual, independentemente da área de conhecimento em que atuam. Os professores do curso de Letras deverão estar vinculados a um dos grupos temáticos, objetivando aprofundar e acompanhar sistematicamente os trabalhos dos estagiários e demais participantes (estudos, planejamento, desenvolvimento das ações, avaliação do processo...).